

Hermann Zabel (Hrsg.)

Studienbuch: Einführung in die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur

Ferdinand Schöningh
Paderborn · München · Wien · Zürich

CIP-Kurztitelaufnahme der Deutschen Bibliothek

Studienbuch: Einführung in die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur / Hermann Zabel(Hrsg.). — Paderborn; München; Wien; Zürich: Schöningh, 1981.

(Studienbücher zur Sprach- und Literaturdidaktik; Bd. 1)

ISBN 3-506-78701-2

NE: Zabel, Hermann [Hrsg.]; GT

Alle Rechte, auch die des auszugsweisen Nachdrucks, der fotomechanischen Wiedergabe und der Übersetzung, vorbehalten. Dies betrifft auch die Vervielfältigung und Übertragung einzelner Textabschnitte, Zeichnungen oder Bilder durch alle Verfahren wie Speicherung und Übertragung auf Papier, Transparente, Filme, Bänder, Platten und andere Medien, soweit es nicht §§ 53 und 54 URG ausdrücklich gestatten.

© 1981 by Ferdinand Schöningh at Paderborn

München · Wien · Zürich

Printed in Germany

Satz: Dörlemann-Satz, Lemförde

Herstellung: Ferdinand Schöningh, Paderborn

ISBN 3-506-78701-2

III. 4. Hinweise zur Texterschließung

Von Kaspar H. Spinner

1. Erfahrungen mit Literaturunterricht

Text A

Helmut Lamprecht

Deutschstunden

Was
will der Dichter
damit sagen?
pflegte
unser Studienrat
zu fragen.

Meist war er
mit unseren Antworten
so unzufrieden
daß wir uns fragten
warum denn die Dichter
nicht *gleich* das sagten
was sie gar nicht
sagen wollten.

Fuhrmann 1976, 38

Aufgaben:

1. Welche Erfahrungen haben Sie während Ihrer Schulzeit mit Textinterpretationen im Literaturunterricht gemacht?
2. Haben Sie schon Vorstellungen darüber, welche Konsequenzen Sie aus Ihren Erfahrungen für die eigene Praxis als Deutschlehrer ziehen könnten?

2. Aktuelle Kontroversen

Schriftsteller, Fachwissenschaftler und -didaktiker streiten heute, inwiefern einem (insbesondere literarischen) Text überhaupt eine bestimmte, objektive Sinndeutung zugeschrieben werden kann. Ein besonders polemischer Angriff auf die schulische Interpretationspraxis stammt von Hans Magnus Enzensberger:

Text B

(...) Wenn zehn Leute einen literarischen Text lesen, kommt es zu zehn verschiedenen Lektüren. Das weiß doch jeder. In den Akt des Lesens gehen zahllos viele Faktoren ein, die vollkommen unkontrollierbar sind: die soziale und psychische Geschichte des Lesers, seine Erwartungen und Interessen, seine augenblickliche Verfassung, die Situation, in der er liest – Faktoren, die nicht nur absolut legitim und daher ernst zu nehmen, sondern die überhaupt die Voraussetzung dafür sind, daß so etwas wie Lektüre zustande kommen kann. Das Resultat ist mithin durch den Text nicht determiniert und nicht determinierbar. Der Leser hat in diesem Sinn immer recht, und es kann ihm niemand die Freiheit nehmen, von einem Text den Gebrauch zu machen, der ihm paßt. (...)

Nur für die Minderjährigen unter unseren Mitbürgern hat das Recht auf freie Lektüre keine Geltung. Sie, die ohnehin täglich in Betonbunkern gefangengehalten werden, welche das Gemeinwesen eigens zu diesem Zweck errichtet hat, zwingt man fortgesetzt, Gedichte zu lesen, und was noch viel entsetzlicher ist, zu interpretieren. Gedichte, an denen sie in den meisten Fällen keinerlei Interesse bekundet haben.

(...)

Enzensberger 1976, 35

Aufgaben:

1. Halten Sie Enzensbergers Argumentation, insbesondere seine Aussage, der Leser habe „immer recht“, für zutreffend?
2. Falls ja: Wie ist Ihrer Ansicht nach Textbehandlung in der Schule überhaupt möglich?

Viele Literaturdidaktiker plädieren heute unter dem Begriff des Rezeptions-, leser- oder schülerorientierten Literaturunterrichts dafür, daß die subjektiven Textdeutungen von Schülern ernstgenommen und akzeptiert werden. Damit hofft man, einer Kritik wie derjenigen von Enzensberger entgegen zu können. Andere wiederum werfen solchen Konzeptionen freilich einen gefährlichen Subjektivismus vor. So hat zum Beispiel Holger Rudloff den rezeptionsorientierten Ansatz, dem die Zeitschrift „Praxis Deutsch“ ein Heft widmete, in einer Zuschrift an die Redaktion kritisiert:

Text C

(...) Das Postulat offenen Textgebrauchs, das den Schüler zu selbständiger Artikulation des subjektiv empfundenen Textsinns ermutigen soll, ist didaktisch gerade deshalb so problematisch, weil keinerlei objektive Kriterien für Rezeption und Kritik der Literatur und ihrer Wirklichkeit entwickelt werden. Subjektive Handlungs- und Gebrauchsabsichten der Schüler haben hier immer gemeinsam, daß einziges Regulativ, Kriterien über Gehalt und Wirklichkeitsdeutung der Literatur zu gewinnen, das Subjekt selbst bleibt. Damit ist die Erkenntnis in ihrer Qualität auf das schon Gegebene verwiesen, sie wird letztlich nur noch einmal reproduziert – aber nicht erweitert.

Die unbestreitbare Einsicht, daß Literatur nur als gelesene existiert, verkehrt sich zur kurzschlüssigen Ablehnung jeder feststellbaren und vermittelbaren Textobjektivität. Übrig bleibt einzig das Individuum mit seinen isolierten Textverständnissen und Gefühlen. (. . .)

Rudloff 1980, 2

Aufgabe:

*Wie beurteilen Sie in didaktischer Sicht die Kontroverse zwischen den Vertretern einer offenen und denjenigen einer objektiv nachprüf-
baren Textinterpretation?*

3. Diskussion von Lernzielen

Die Auszüge aus den Texten von Enzensberger und Rudloff markieren Extrempositionen. Der Lektüreprozeß dürfte angemessen zu beschreiben sein als ein Wechselspiel, bei dem zwar der Text eine steuernde Funktion ausübt, der Leser aber innerhalb des eröffneten Bedeutungsspielraums eine subjektiv geprägte Sinnfüllung vornehmen kann. Schulische Methoden der Texterschließung sind deshalb daraufhin zu prüfen, ob sie einerseits die Schüler dazu anhalten, sich auf den Text wirklich einzulassen und nicht über ihn hinwegzulesen, und andererseits Raum für persönliches Angesprochenensein, für Betroffenheit und Stellungnahme gewähren. Texterschließung bleibt dabei nicht auf die Interpretation einer tatsächlichen oder vermeintlichen Autorintention beschränkt (Lamprecht in seinem Gedicht und Enzensberger scheinen solche verkürzte Formen des Umgangs mit Texten zu kritisieren), sondern bezieht die Perspektive des Lesers mit ein. Anhand der folgenden Lernzielzusammenstellung kann diskutiert werden, welche speziellen Fähigkeiten im Hinblick auf die Texterschließung entwickelt werden sollen.

Text D

Wenn man das allgemeine Lernziel „Erziehung zur Kritikfähigkeit“ für den Literaturunterricht angemessen in „Befähigung zu kritischem und genauem Lesen und Verstehen von Texten“ umformuliert, so sind damit u. a. Techniken des Umgangs, der Analyse und des Vergleichs von Texten und vor allem der Kritik Texten gegenüber intendiert. Dazu gehören außerdem Fähigkeiten des „gegen den Strich Lesens“, des Engagements und der Anteilnahme. Das globale Lernziel könnte somit (. . .) u. a. in folgende Teilziele aufgeschlüsselt werden:

Die Schüler sollen im Literaturunterricht lernen,

- a) Hauptgedanken eines Textes zu erfassen und wiederzugeben,
- b) Einzelinformationen aus einem Text zu entnehmen,

- c) einzelne Schlüsselwörter und -sätze zu benennen,
- d) formale und sprachlich-stilistische Elemente eines Textes zu erkennen und zu benennen und ihre Funktion im Hinblick auf die Wirkungsabsicht des Verfassers einzuschätzen,
- e) den historischen, gesellschaftlichen und sozialen Kontext eines Textes als Schlüssel zum Verständnis heranzuziehen,
- f) die Funktion eines Textes im gesellschaftlichen Zusammenhang zu reflektieren,
- g) Appelle, Ansprüche etc. eines Textes an den Leser zu erkennen, sich mit ihnen zu identifizieren oder sie, rational begründet, als unannehmbar abzuweisen,
- h) affirmative oder „aufklärerische“ Tendenzen in einem literarischen Text als solche zu erkennen (und damit möglicherweise),
- i) Folgerungen aus dem Inhalt eines Textes für die eigene soziale Situation, für eigene Interessen und Bedürfnisse zu ziehen.

Bronsema 1975, 75 f.

Aufgaben:

1. *Beurteilen Sie – vor dem Hintergrund der bisherigen Fragestellungen –, ob mit den angeführten Lernzielen ein sinnvoller Literaturunterricht geplant werden kann!*
2. *Gibt es unter den genannten Lernzielen welche, die Ihnen problematisch erscheinen?*
3. *Fehlen Aspekte, die Ihnen bei der Texterschließung wesentlich erscheinen?*

Die obige Lernzielzusammenstellung ist kennzeichnend für die Konzeption des kritischen Lesens, die in den 70er Jahren in der Literaturdidaktik vorherrschte. Heute fragt man, ob bei diesem Ansatz die affektiven und imaginativen Aspekte des Lesens (einfacher ausgedrückt: Gefühl und Vorstellung) nicht zu sehr zugunsten verstandesmäßigen Vorgehens zurückgedrängt sind.

4. Lesebuchfragen

Noch konkreter als Lernzielbeschreibungen geben die Fragen in Lesebüchern und Lehrerhandbüchern über die schulischen Methoden der Texterschließung Auskunft. Im folgenden sind 5 Typen solcher Fragen zusammengestellt.

Aufgabe:

Überlegen Sie, wie das methodische Prinzip, das jeweils einem Fragetyp zugrundeliegt, beschrieben werden könnte, und diskutieren Sie, was solche Fragen für die Texterschließung leisten und ob sie didaktisch gesehen sinnvoll sind!

Text E

Typ 1:

Wie ist die Kurzgeschichte gegliedert? – Kennzeichne die Abschnitte!

In welche Abschnitte läßt sich der Text gliedern?

Teile die Geschichte in etwa sechs Großabschnitte ein und suche jeweils eine Überschrift.

Dieser Lexikonartikel hat vier Teile.

Stelle sie fest und entnimm daraus die Hauptinformation!

Die Geschichte gliedert sich in zwei Geschichten. Findet ihr die zwei Geschichten? Was wird in der einen erzählt, was in der anderen?

Typ 2:

Am Ende der Geschichte liegen Stig und Albin im Krankenhaus und fragen sich: „Warum sind wir eigentlich vom Kuhdach heruntergesprungen?“ Wie beantwortet ihr diese Frage, wenn ihr ihre Geschichte von Anfang an verfolgt?

Wer spielt in der tatsächlichen Umwelt von Horst die Rolle des Sheriffs? Überprüft dazu am Text, welche Eigenschaft für Horst der Sheriff hat, welche Benno hat und welche er selber hat!

„Sie nannten Paul den Mutigen, weil er alle Tage etwas zu erzählen wußte, und immer trat er am Schluß seiner Geschichte als Held auf“, wird von Paul gesagt – die Geschichte bestätigt das.

Hat der Entschluß der armen Juanita („Vielleicht gehe ich doch in die Schule“) etwas mit dem zu tun, was sie erlebt hat?

Warum ruft er „Mama“? Zeige am Text, wie die Mutter mit ihrem Sohn umgeht.

Typ 3:

Ob die Verfasserin keine längeren Sätze schreiben kann?

Was fällt dir an der sprachlichen Form dieses Schlagertextes auf?

Ist die Wortstellung im letzten Satz nur des Reimes wegen so eigenartig?

Der abgedruckte Text „Zur Bildersprache der Comics“ ist eine Mischung von Lexikonsprache und Sachbuchsprache. Erkläre dies an Beispielen!

Beachtet auch die Wahl der Worte! Würde man z. B. sagen: „Dämmerung füllte den Garten“, wenn man einen Zeitungsartikel über den Vorfall schreiben wollte?

Welche Sprachmittel werden besonders häufig verwendet, und wie hängt die Wahl der Sprachmittel mit dem erzählten Geschehen zusammen?

Untersuche die Satzbaupläne in diesem Gedicht. Kläre, warum Brecht einen derartigen Satzbau gewählt hat.

Typ 4:

Erzähle die „Geschichte“ einmal nach: *Eines Tages traf Herr Wendriner einen Bekannten* ...

Prüfe, was sich dabei ändert, was verlorengeht. Überlege dann, warum Tucholsky im Stil der „erlebten Rede“ schreibt.

Der Text ist ganz an die Sichtweise der Schreiberin gebunden; ihr Bericht ist „subjektiv“. Worin zeigt sich das?

Aus welcher Sicht erzählt der Verfasser?

Finde heraus, aus welcher Perspektive hier erzählt ist. Zeige, woran man das erkennt.

Achte darauf, in welcher Person erzählt wird!

Der Verfasser der Geschichte heißt E. D. Mund. Im Titel heißt es aber: Munchausen erzählt. Wer erzählt denn nun wirklich?

Typ 5:

Für wen wurden solche Lieder wie die ersten beiden gesungen? Lest dazu den Text von Hartmann Goertz. (Er ist das Nachwort zu einer Sammlung von Küchenliedern, die Goertz herausgegeben hat.)

Welche Bedeutung hatten diese Lieder eurer Meinung nach für die Dienstmädchen, die sie gern hörten und nachsangen?

Informiert euch darüber, auf welche Zeit und auf welche Zustände die Texte anspielen.

Es waren meist arme Menschen, bei denen die Brüder Grimm und ihre Helfer ihre Märchen sammelten. Woran mag es gelegen haben, daß gerade arme Menschen ein Märchen wie diese gerne erzählen?

Wilhelm Tell hat vielleicht gar nicht gelebt. Warum hat das Volk sich aber seine Gestalt geschaffen und in vielen Geschichten seine angebliche Tat immer wieder erzählt?

Die Eulenspiegelgeschichten wurden vor ungefähr 500 Jahren geschrieben. Damals waren die Handwerksburschen von den Meistern völlig abhängig und hatten auch häufig unter ihnen zu leiden. Wem gefielen diese Geschichten wohl besonders gut? In welcher Absicht wurden sie erzählt?

Lies besonders die letzte Strophe nochmals genau!

Glaubst Du, daß die Bauern damals dieselbe Einstellung hatten wie Matthias Claudius in diesem Gedicht?

Die in den 5 Fragetypen enthaltenen methodischen Prinzipien können wie folgt benannt werden:

1. Gliedern (und – wie ein Teil der Fragen zeigt – damit Festhalten der Hauptinformation)
2. Kotextuelle Interpretation (Textaussagen/-elemente werden mit Hilfe anderer Textstellen erläutert – Kotext meint, was sonst noch im Text steht)
3. Stilanalyse (auffällige Eigentümlichkeiten des sprachlichen Ausdrucks werden im Hinblick auf ihre Funktion untersucht)
4. Untersuchung der Erzählerperspektive (bzw. der lyrischen Ich-/Er-Perspektive bei Gedichten oder der Darstellungsperspektive bei Sachtexten)
5. Literatursoziologische Fragestellungen (Fragen nach dem Publikum, nach den Zeitumständen, den gesellschaftlichen Hintergründen der Aussageintention u. a.)

5. Literaturangaben und Arbeitsthemen

Zur Methodik der Texterschließung gibt es viele *literaturwissenschaftliche* Veröffentlichungen; sie sind allerdings fast immer für Studienanfänger nicht leicht zu verstehen, weil komplexe Argumentationszusammenhänge sehr gedrängt – und nicht selten einseitig – dargestellt werden. Zudem hat über längere Zeit hin

rung, die „mit der Analyse von Texten und mehreren Methoden der Literaturbetrachtung“ (7) vertraut machen will:

Gutzen et al 1979.

Zur *didaktischen* Problematik der Texterschließung und den unterrichtlichen Methoden findet man zwar in fast allen literaturdidaktischen Grundlagenwerken etwas – im Vordergrund stehen aber meist andere Probleme. Den Schwerpunkt auf die Methodik legen die folgenden 2 sehr unterschiedlichen Werke: Erstens der schon etwas ältere Band von

Kleinschmidt 1971,

der vor allem für die Methoden einer kleinschrittigen Erarbeitung von Texten wichtig ist. Dann das Buch von

Kügler 1975,

das einen weiter fortgeschrittenen theoretischen Standpunkt vertritt, aber etwas der Gefahr der Praxisferne unterliegt.

Aufgaben:

Zur eigenen weiterführenden Arbeit seien folgende Vorschläge gemacht:

1. *Viele Texte sind in mehreren neuen Lesebüchern mit unterschiedlichen Arbeitsanweisungen enthalten. Es ist aufschlußreich, daraufhin Lesebücher durchzusehen, die Arbeitsanweisungen miteinander zu vergleichen und auf die dahinterstehenden Zielsetzungen (unter Beachtung der Einleitung in den Lehrerbänden) zu befragen und schließlich experimentell mit Hilfe von Unterrichtsversuchen festzustellen, was die unterschiedlichen Arbeitsanweisungen in der Praxis leisten.*
2. *Die Leistung verschiedener methodischer Ansätze kann durch eigene Anwendung überprüft werden. Man untersuche einen Text (z. B. die oft im Unterricht behandelte Kurzgeschichte „Das Brot“ von W. Borchert) gemäß der 5 oben genannten methodischen Prinzipien, diskutiere das Ergebnis und versuche, entsprechende Arbeitsaufträge für Schüler einer bestimmten Jahrgangsstufe zu formulieren.*
3. *Sinnvoll ist es auch, einen methodischen Ansatz (vgl. die oben genannten – es gibt jedoch auch andere, z. B. Erschließung von der Biographie des Autors her, Untersuchung von Motiven, Textvergleich . . .) fachwissenschaftlich zu vertiefen. Über Sachlexika (z. B. Wilpert 1979) oder Einführungen in die Literaturwissenschaft ist entsprechende Spezialliteratur leicht zu finden.*
4. *Auffallend am gegenwärtigen Diskussionsstand ist das Auseinanderklaffen von fachdidaktischer Theorie und Praxis einerseits und*

fachwissenschaftlicher Methodendiskussion andererseits. In der Unterrichtsmethodik gibt es eine ganze Reihe von Verfahren der Textanalyse, die von der Fachwissenschaft kaum zur Kenntnis genommen, geschweige denn zum Anlaß von Untersuchungen gemacht werden. Andererseits gibt es eine fachwissenschaftliche Methodendiskussion, die zwar als Gegenstand theoretischer Kurse in die gymnasiale Oberstufe hineingetragen wird, aber kaum den alltäglichen Umgang mit Texten in unteren Klassen bestimmt. Das Problem kann aufgerollt werden, wenn man 2 – 3 Einführungen in die Literaturwissenschaft im Hinblick auf das Methodenproblem der Texterschließung studiert und dann untersucht, was in grundlegenden Veröffentlichungen zur Deutsch-/Literaturdidaktik zum Methodenproblem steht. Wo ergeben sich Verbindungen, wo ist kein gegenseitiger Bezug herzustellen?

5. *Das oben unter 2. angeschnittene Problem unterschiedlicher Textdeutungen kann in einem Gruppenversuch vertieft werden: Mehrere lesen den gleichen Text, deuten ihn für sich und vergleichen die Ergebnisse mit denen der anderen. Anschließend werden Gründe für Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der Deutung erörtert – zugleich wird überprüft, ob durch das Gespräch eine Vereinheitlichung der Ansichten erfolgt. Abschließend können die Erfahrungen auf die Positionen Enzensbergers und Rudloffs zurückbezogen werden.*